Niveau(x) d'enseignement: S Numéro EDUQ : 8470429
Centre d'intérêt: 777

Laveault, Dany, 1955-.

Psychopédagogie du jeu de simulation pour l'apprentissage de l'histoire / par Dany Laveault, Pierre Corbeil. -- Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières, Département des sciences de l'éducation, 1983.
16, [3] f. ; 28 cm. -- (Monographies des sciences de l'éducation; v. 2, no 4)

Bibliogr. : f. 16.

Descripteur(s): *Histoire *Didactique *Simulation *Jeu *Méthode d'enseignement *Secondaire (Niveau) *Collégial (Niveau)

L'enseignement de l'histoire, aux niveaux secondaire et collégial, pose de nombreuses difficultés. L'histoire n'est pas à proprement parler une discipline scientifique: elle prête difficilement à la découverte empirique ou à la démonstration logique. Donc, d'une part, elle rend plus difficile un enseignement de type concret et semble, à première vue seulement, un terrain peu propice au développement de la pensée logique. A cet égard, le jeu de simulation permet d'évoquer des scénarios historiques différents de façon concrète, motivant l'étudiant à apprendre en faisant des découvertes. La présente étude clinique analyse sur les plans psychologique et pédagogique les travaux d'étudiants auxquels on enseigne le cours d'histoire 972 du niveau collégial à l'aide du jeu de simulation.

L'échantillon se compose de deux groupes (de 25 et 26 élèves) du cours Histoire 972. Chaque groupe est subdivisé en équipes représentant les grandes puissances du début du siècle. Le jeu se déroule sur une mappemonde à projection polaire divisée en régions. Il y a trois types de région: maritime, terrestre et côtière. Chaque équipe bouge le nombre de pièces qu'elle désire, sa seule limite étant le nombre de pièces en sa possession. A chaque coup, le joueur doit préparer un ordre par écrit. Le mouvement des pièces se fait simultanément par un arbitre selon les instructions. Il existe deux catégories de pièces (les armées et les flottes) et 4 formes de mouvements, qui exigent chacun la dépense de crédits; la capture de territoires rapporte des crédits.

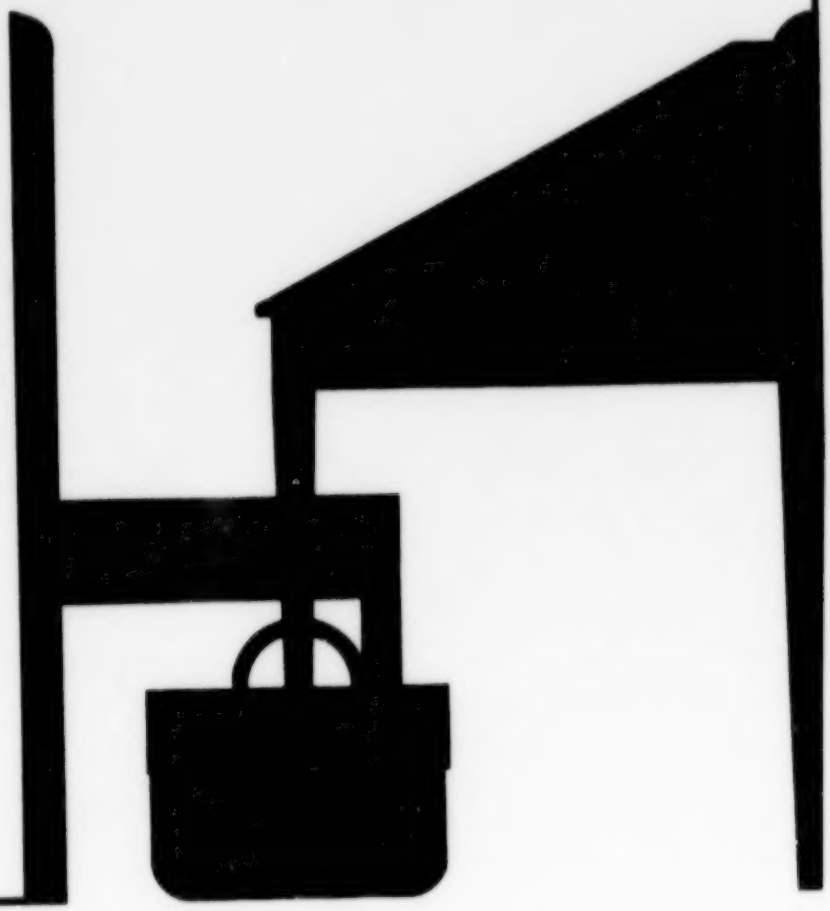
Dans la mesure où les règlements du jeu imposent à la simulation des contraintes apparentées à celles de l'histoire et surtout des exigences nouvelles d'adaptation, la leçon principale tirée de cette première analyse des résultats des étudiants est fort simple. Le jeu de simulation est un instrument fort utile pour réaliser des objectifs d'apprentissage de l'histoire; toutefois, ceux-ci ne se réalisent pas de façon immanente à l'activité du jeu, mais nécessitent une programmation éclairée. Cette programmation des objectifs d'apprentissage peut se traduire en changeant les contraintes, en les accentuant en fonction des facteurs que l'on veut faire comprendre aux étudiants.

Type de document: r

EDUQ 8470429

Université du Québec à Trois-Rivières

MONOGRAPHIES DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION



EDUQ 8470429

MONOGRAPHIES DES SCIENCES DE L'EDUCATION, U.Q.T.R.

Vol. II, no 4 mai 1983

PSYCHOPEDAGOGIE DU JEU DE SIMULATION POUR L'APPRENTISSAGE DE L'HISTOIRE

par Dany Laveault, Ph.D.
U.Q.T.R.
Pierre Corbeil, Ph.D.
Cegep de Drummondville

Septembre 1982

MONOGRAPHIES DES SCIENCES DE L'EDUCATION, U.Q.T.R.

PSYCHOPEDAGOGIE DU JEU DE SIMULATION POUR L'APPRENTISSAGE DE L'HISTOIRE

par Dany Laveault, Ph.D.
Professeur
Sciences de l'éducation
U.Q.T.R.
et
Pierre Corbeil, Ph.D.
Professeur
Histoire, Cegep de Drummondville

Septembre 1982

L'utilisation de matériels pour assister l'enseignement s'est limitée jusqu'ici au cours élémentaire. Les «jeux éducatifs» comme on les appelle communément ont contribué largement à améliorer notre pédagogie dans le sens des besoins et des préoccupations de l'élève et à assister le maître dans la réalisation des objectifs d'enseignement. Malheureusement, le matériel éducatif est à toutes fins pratiques absent des études post-élémentaires, apparemment sans raisons valables.

Si le rôle du matériel éducatif est de préparer l'enfant à la pensée conceptuelle tout en lui permettant d'exercer ses schèmes d'action déjà développés, on voit mal pourquoi cet objectif ne serait plus valable au niveau secondaire. L'élimination graduelle du matériel éducatif avec l'avancement scolaire repose en fait sur deux préjugés non-démontrés:

a) l'enfant plus vieux a moins besoin de motivation. Cette objection tombe dès que l'on se donne la peine d'enseigner quelques mois dans un Cegep ou une polyvalente;

b) l'adolescent a achevé son développement conceptuel et est maintenant prêt à recevoir un enseignement abstrait qui rend non-essentielle l'utilisation du matériel didactique. Or, si en principe, l'adolescence correspond à la période terminale du développement cognitif, des recherches récentes (Lagacé, 1980) nous démontrent que peu d'adolescents - du moins pas la majorité - ont acquis un niveau de conceptualisation élevé et que l'enseignement abstrait demeure encore un mystère pour bon nombre d'entre eux. Même si Piaget démontre que la période des opérations formelles peut débuter à l'adolescence, ce mode de pensée n'en demeure que potentiel chez la plupart des jeunes de 14 à 18 ans.

Beaucoup d'enseignements théoriques ne sont pas généralisés convenablement et pour plusieurs jeunes le développement conceptuel stagne au secondaire et au Cegep. Ceci peut s'expliquer de plusieurs façons:

a) l'enseignement devient formel beaucoup trop tôt, alors que l'étudiant n'est qu'opératoire concret;

b) l'enseignement au secondaire et surtout au collégial abandonne l'acquisition des instruments de connaissances (ou «savoir-faire») au profit des «contenus de connaissance» (ou «savoirs») sans raisons véritables.

Si l'on considère l'adolescent tel qu'il est et non pas comme nous voudrions qu'il soit pour les besoins de nos programmes scolaires, nous devons reconnaître qu'au niveau secondaire et collégial le besoin d'un enseignement concret est tout aussi nécessaire qu'au primaire et que la formation intellectuelle doit être poursuivie.

L'enseignant doit donc viser à ce que son enseignement à ces niveaux soit concret, afin qu'il puisse être assimilé par la majorité de ses élèves et qu'il porte sur des «savoir-faire» afin de permettre à l'élève opératoire concret de développer sa pensée formelle.

L'enseignement de l'histoire - qui nous préoccupe plus particulièrement - pose à ce sujet de nombreuses difficultés. L'histoire n'est pas à proprement parler une discipline scientifique: elle prête difficilement à la découverte empirique ou à la démonstration logique. Donc, d'une part, elle rend plus difficile un enseignement de type concret et semble, à première vue seulement, un terrain peu propice au développement de la pensée logique.

Traditionnellement, l'enseignement de l'histoire porte sur des faits: les lieux, dates, personnages et événements passés et sur des explications de ces événements qui ont déjà fait l'objet de consensus parmi les historiens. Le contenu historique se présente souvent comme le résultat d'une pensée convergente, surtout lorsqu'une seule interprétation est fournie aux étudiants. La pensée divergente est peu ou pas employée. Par exemple, au lieu de démontrer à quelles suites a

conduit l'assassinat de Jules César, un professeur d'histoire pourrait évoquer avec ses élèves les événements qui se seraient produits si Jules César n'avait pas été assassiné. Cette forme d'enseignement favoriserait la formulation d'hypothèses chez les étudiants et serait un moyen parmi tant d'autres de faciliter leur accession à la pensée formelle.

Une telle forme de production historique divergente demeure néanmoins à un niveau de discussion très abstrait et peut être vouée à l'échec avec des étudiants dont la pensée fonctionne concrètement. Ceux-ci ont besoin de représentations et d'objets qu'ils peuvent manipuler. Ils doivent, avant de pouvoir émettre des propositions vérifiables, entrer en contact avec la réalité à travers l'expérience.

Une production historique divergente conduit l'étudiant à extrapoler des tendances et à raisonner non plus sur des faits, mais sur des facteurs historiques. Porter le discours historique des faits aux facteurs est l'un des moyens que le professeur d'histoire doit envisager pour hausser le niveau conceptuel de ses étudiants. L'extrapolation requiert des efforts de compréhension supérieurs et permet de formuler des raisonnements dont on peut discuter de la validité. Par contre, on ne peut raisonner sur des faits: on les mémorise et on les oublie.

Le double problème d'un enseignement historique aux fondements concrets et permettant une évolution vers une formalisation accrue de la pensée trouve une ébauche de solution dans la simulation historique. La simulation permet en effet d'évoquer des scénarios historiques différents de façon concrète, tout en mettant en jeu des facteurs différents que les étudiants peuvent manipuler plus ou moins directement.

La simulation a pour avantage de présenter l'histoire à l'adolescent d'une façon vivante et de lui permettre des découvertes un peu à la manière d'une expérience de physique et de chimie. C'est ainsi que l'élève peut mieux prendre conscience des facteurs qui jouent les rôles les plus importants quant au déroulement de l'histoire. Par exemple:

l'importance des alliances, le jeu des proximités et éloignements géographiques, le rôle du capital et des ressources, etc...

Dans sa revue de littérature sur l'efficacité des simulations comme stratégie d'enseignement, Cherryholmes (1966) conclue que la simulation accroit la motivation et l'intérêt des étudiants, mais ne trouve aucun effet significatif de la simulation sur l'apprentissage, la pensée critique ou les attitudes. En fait, il existe peu de recherches véritablement organisées pour démontrer l'efficacité réelle de la simulation dans l'enseignement et ses effets sur l'apprentissage (Abt, 1971).

Alors que les principes de construction et d'élaboration d'un bon jeu de simulation sont généralement bien connus, leurs incidences sur l'apprentissage et leurs difficultés pédagogiques sont loin d'être aussi évidentes.

Selon Cherryholmes (1966), si les études menées jusqu'à présent n'ont pas permis de démontrer les avantages de la simulation sur l'enseignement tratidionnel, c'est que dans les jeux de simulation, les élèves se voient présenter les règles, alors que du point de vue apprentissage, ils retireraient davantage à les construire eux-mêmes.

A l'observation de Cherryholmes (1966) nous pouvons ajouter qu'il n'a peut-être pas été possible de démontrer clairement l'efficacité des jeux de simulation parce que, sur le plan méthodologique, les apprentissages ont été mesurés de façon traditionnelle. Avant de mesurer les apprentissages effectués dans des jeux de simulation, il faudrait naturellement mieux définir ce que sont les apprentissages.

Ces difficultés sont néanmoins peu importantes si l'on considère que, malgré tout, les élèves ayant participé à des simulations travaillent plus et sont généralement plus satisfaits. De plus, la véritable problématique des jeux de simulation ne devrait pas se situer dans le cadre d'une rivalité avec l'enseignement traditionnel. Le problème n'est

pas tellement de savoir quelle formule pédagogique est la meilleure mais de spécifier les types d'apprentissage et les situations pour lesquelles ils fournissent de meilleurs rendements.

C'est pourquoi une définition claire de ce qu'est la simulation et de sa signification pour l'apprentissage et le développement de l'élève est si importante. Il importe non seulement de faire de «bons» jeux, mais aussi de comprendre les mécanismes qui feront de ces jeux de bons instruments d'apprentissage.

Corbeil (1976) distingue entre deux catégories de simulation:

a) la simulation-jeu, dans laquelle l'activité est circonscrite par une surface de jeu, des pièces représentatives, des possibilités et moyens limités et des objectifs pour chaque joueur;

b) la simulation-théâtre qui ne détermine pas l'activité par des moyens physiques, mais par des rôles dont les données sont celles de la réalité étudiée.

Simulation-jeu et simulation-théâtre sont en fait des simulations où la fiction est permise en grande partie. La simulation comme telle «consiste à élaborer un modèle reproduisant une situation réelle aussi fidèlement que possible, et ce, dans le but de permettre une étude ou une confrontation avec les divers aspects de cette situation sans qu'il soit nécessaire d'entrer directement en contact avec elle» (Fournier, 1978).

Dans sa définition la plus stricte, la simulation n'est donc pas un jeu. Il s'agit plutôt d'une imitation qui soit la plus conforme possible aux données du réel et qui permette de représenter ce réel en son absence.

«Jeu» et «imitation» sont les deux axes à travers lesquels Jean Piaget perçoit le développement de l'intelligence, notamment de l'intelligence représentative ou symbolique. Le jeu représente le pôle de l'assimilation dans l'adaptation cognitive. Il s'agit donc d'un processus essentiellement conservateur par lequel l'individu est conduit à exercer, reproduire et conserver les conduites cognitives qu'il possède. Sans le jeu, il est probable que bien des schèmes cognitifs disparaitraient faute d'exercice.

D'autre part, l'imitation représente le pôle de l'accommodation dans l'adaptation cognitive. Elle est donc le processus progressif par lequel l'individu différencie, spécifie ses conduites, bref à se change, afin que ses conduites cognitives soient conformes aux données du monde extérieur. Sans imitation, il est probable que bien des schèmes cognitifs ne feraient que se répéter sans aucune possibilité de changement, voir de développement.

Bref, par le jeu, l'homme consolide et exerce les habiletés qu'il possède déjà, alors que par l'imitation il développe des habiletés nouvelles. Cependant, les situations sont loin d'être aussi catégoriques. Chaque activité comprend en elle-même une part d'assimilation et une part d'accommodation. C'est le cas notamment du jeu d'imitation. Tout le monde se rappelle avoir joué au papa et à la maman, ainsi qu'au docteur ou à la maîtresse d'école. Chaque scénario inventé par l'enfant comprend une part de réalité (l'imitation dans les gestes, les expressions, le vocabulaire, les intonations) et d'imaginaire (le jeu de l'autorité, de la souffrance, tout ce qui semble improvisé).

La simulation-jeu de Corbeil (1975) et Abt (1971) rappelle à bien des égards le jeu d'imitation tel que défini par Piaget.

a) d'une part, elle comporte une part d'imitation du réel qui se retrouve artificiellement dans les règles et les objectifs du jeu, ainsi que dans le matériel.

b) d'autre part, elle comporte une part de jeu puisqu'au-delà des paramètres définis dès le départ plusieurs possibilités de scénarios peuvent être envisagés selon les gestes et les attitudes posés par les joueurs (ou les «simulateurs»).

Ces deux dimensions particulières du jeu de simulation ont des incidences différentes sur l'apprentissage:

a) le jeu n'apprend strictement rien de nouveau à l'élève. Par le jeu, l'élève exerce les habiletés qu'il possède déjà, sinon le jeu n'est plus un jeu et devient un problème. Ceci est tellement évident que c'est l'une des règles d'or de construction de tout bon jeu: les règles et principes du jeu doivent être suffisamment simples pour permettre à tous les joueurs de participer. Si l'on veut, on peut toujours prétendre que par le jeu l'élève apprend à jouer, mais cet apprentissage doit être du domaine de l'extension des habiletés déjà existantes et ne doit pas porter sur le développement d'habiletés nouvelles. Une pédagogie du jeu doit avoir pour principe qu'il n'est pas possible de développer des habiletés nouvelles tant que les habiletés anciennes n'ont pas été consolidées.

Lorsque Cherryholmes (1966) propose d'améliorer les jeux de simulation en permettant aux élèves d'inventer leurs propres simulations il formule alors une problématique nouvelle. Si l'élève doit inventer lui-même ses propres règles, il ne s'agit plus là de «jeux» mais de «problèmes» de simulations. Si ces problèmes sont solutionnés, nul doute que l'élève aura accédé à un niveau de compréhension supérieur. Mais cette façon de procéder ne risque-telle pas de développer chez l'élève l'apprentissage de la théorie des jeux elle-même, plutôt que l'apprentissage des situations que nous voulons simuler?

b) d'autre part, c'est par imitation que l'élève évolue: en reproduisant ou en voyant les conditions dans lesquelles se reproduisent

les phénomènes historiques, l'élève est plus disposé à prendre conscience des facteurs qui contrôlent le déroulement de l'histoire et à en posséder une représentation claire. Les concordances et les divergences entre la situation simulée et la situation historique réelle l'aideront à mieux discriminer les effets sélectifs de certains facteurs, tel que le rôle des alliances etc... Toutefois, dans le cas de l'enseignement de l'histoire, le jeu de simulation pose un problème inattendu: la fiction possède une saveur plus concrète que la réalité historique. Dans le cas de comparaisons entre la réalité et la fiction, l'élève doit généraliser des concepts appris concrètement dans la fiction à une situation réelle dont la représentation n'est pas concrète. Le jeu de simulation doit donc préparer à un transfert d'apprentissage à un niveau plus formel, sinon les imitations réalisées fictivement seront sans utilité pédagogique.

Le jeu de simulation dans l'enseignement de l'histoire paraît donc être une façon intéressante de motiver les élèves à apprendre mais aussi de les aider à apprendre à apprendre. Corbeil utilise le jeu de simulation depuis 7 ans déjà dans l'enseignement du cours d'histoire 972 du niveau collégial. Nous nous proposons de livrer ici une analyse psychologique et pédagogique des travaux de ses étudiants. Ces travaux permettront d'illustrer le type d'apprentissage réalisé par les étudiants et aussi de développer un premier modèle de développement des concepts en matière d'histoire.

Il s'agit donc davantage d'une étude clinique que d'une étude proprement expérimentale. Il ne s'agit pas de comparer l'approche de Corbeil avec d'autres méthodes, mais de voir quels sont les mérites et les limites de cette formule pédagogique. Il n'est pas question non plus de nous livrer en ce moment à des spéculations sur la capacité de cette façon d'enseigner à faire passer des étudiants concrets à des niveaux formels de pensée. La possibilité de mesurer des changements

permanents dans la structuration de la pensée dans un si court laps de temps et dans un domaine si restreint est sans doute très faible.

METHODOLOGIE

Echantillon:

L'échantillon se conpose de deux groupes (groupe 1= 25, groupe 2= 26) du cours Histoire 972. Chaque groupe se répartit de la façon suivante: groupe 1: 14 garçons, 11 filles; groupe 2: 11 garçons, 15 filles. Chaque groupe est subdivisé en équipes représentant les grandes puissances du début du siècle: en tout 9 équipes.

Instruments:

Le jeu se déroule sur une mappemonde à projection polaire divisée en régions. Il y a 3 types de région: maritime, terrestre et côtière. Chaque équipe bouge le nombre de pièces qu'elle désire, sa seule limite étant le nombre de pièces en sa possession. A chaque coup, le joueur doit préparer un ordre par écrit. Le mouvement des pièces se fait simultanément par un arbitre selon les instructions. Il existe deux catégories de pièces (les armées et les flottes) et 4 formes de mouvements (avancer, soutenir, demeurer et se défendre et convoyer). Chaque instruction doit indiquer: 1) la date; 2) le type de pièce et de mouvement; 3) la destination; 4) le coût de chaque mouvement; 5) le coût total; et 6) l'identité du pays. Chaque mouvement exige la dépense de crédits pour l'achat de nouvelles pièces et le mouvement des pièces. La capture de territoires appelés «centres vitaux» rapporte des crédits nouveaux.

Procédures:

Le jeu de simulation se déroule suivant 5 scénarios différents comportant des règles spécifiques et des objectifs particuliers pour chaque équipe.

Scénario I: (1907-1914): c'est la course aux colonies

Scénario II: (1923-1929): rivalité franco-germanique au sujet du traité de Versailles.

Scénario III: (1933-1939): opposition franco-germanique (l'époque hitlérienne).

Scénario IV: (1947-1953): période de la guerre froide.

Scénario V: (1974-1981): période contemporaine.

Chaque scénario comprend des règles plus complexes. Le premier scénario est tout simplement une version adaptée du jeu «Diplomacy» alors que le cinquième scénario permet aux petites puissances d'exercer des pressions sur les super-puissances en se servant de l'arme du pétrole ou du forum des Nations-Unies.

RESULTATS

Les résultats sont tirés de l'analyse pédagogique des travaux des étudiants. Les étudiants avaient deux tâches principales dans ces travaux:

1) ils devaient expliquer leur stratégie pour chacun des scénarios;

2) ils devaient effectuer un rapprochement entre le déroulement en simulation et le déroulement historique.

Notre analyse portera sur cette deuxième partie. Le travail s'étant effectué en équipe, il sera donc impossible d'utiliser ces résultats pour fins de comparaisons inter-individuelles. Toutefois, les différentes explications avancées par les groupes d'étudiants seront classées et un

modèle logique et hiérarchique sera proposé. Ce modèle demeure toutefois hypothétique et des études expérimentales seront nécessaires pour en vérifier la validité, notamment la scalabilité (type Guttman) et les implications pédagogiques.

Le modèle élaboré dans le tableau 1 représente donc davantage un effort de conceptualisation des différentes catégories de réponses des étudiants. Ce modèle représente une première tentative pour décrire de façon systématique différents niveaux de raisonnement historique. Dans ce sens, ce premier effort pourra mieux nous aider à comprendre les avantages et les inconvénients de la simulation pour l'enseignement de l'histoire.

DISCUSSION-CONCLUSION

Les raisonnements élaborés par les collégiens dans la comparaison simulation vs histoire font ressortir une articulation de plus en plus complexe des similitudes et des différences jusqu'à ce qu'au niveau formel ces ressemblances et différences soient intégrées à l'intérieur d'un système de variables. Les variations des principaux facteurs historiques sont alors considérées comme des éventualités possibles et l'histoire, comme la réalisation de l'une de ces éventualités. Pour l'étudiant concret, l'histoire est une réalité constituée d'un ensemble de faits. La simulation est irréelle si elle ne concorde pas avec la réalité. Pour l'étudiant formel par contre, l'histoire est le résultat d'un groupe de facteurs qui constitue une forme de la réalité; la simulation en est une autre possible.

Nul doute qu'à l'observation des exemples précédents il ressort clairement que l'étudiant formel profite davantage et est plus en mesure d'apprécier le jeu de simulation. Toutefois, nous ne possédons pas de données nous permettant d'établir dans quelle mesure le jeu de simulation, dans sa forme actuelle, favorise l'accès à cette forme plus évoluée de pensée.

En parcourant les travaux, il ressort que le raisonnement de type concret achevé est le plus répandu chez les étudiants. C'est du moins le stade pour lequel nous avons éprouvé le moins de difficulté à illustrer notre modèle au moyen d'exemples empruntés aux travaux des étudiants. Toutefois, cette appréciation ne repose sur aucune tentative de quantification sérieuse. Un tel effort serait valable néanmoins si nous désirions déterminer dans quelle mesure une telle méthode d'enseignement permet de transformer le mode raisonnement de l'étudiant entre le début et la fin du cours.

Que la majorité des raisonnements relevés parmi les étudiants d'histoire de niveau collégial soit de niveau opératoire concret ne doit pas nous surprendre indûment. Selon les recherches de Lagacé (1980) au Québec, il semble que ce soit là le mode de fonctionnement le plus répandu des collégiens. En ce qui concerne l'enseignement de l'histoire, on peut remarquer que c'est l'aspect «imitation» du jeu de simulation qui contribue le plus à faire progresser les étudiants dans leur compréhension des phénomènes historiques. C'est dans la mesure où le jeu exerce des contraintes sur les étudiants par l'intermédiaire des règlements, attributions de ressources, capitalisation des mouvements, que l'étudiant prend conscience de l'importance de ces facteurs. On remarque en effet dans les réponses des étudiants données en exemples au tableau 1, une insistance importante sur les alliances, les manoeuvres militaires, l'utilisation des crédits ou ressources. Ces contraintes du jeu sont aussi celles que l'étudiant utilise le plus fréquemment pour expliquer le déroulement de l'histoire. Il y a là naturellement un biais important du «jeu de simulation» actuel qu'il faut reconsidérer et exploiter.

Dans la mesure où les règlements du jeu imposent à la simulation des contraintes apparentées à celles de l'histoire et surtout des exigences nouvelles d'adaptation, la leçon principale que nous tirons de cette première analyse des résultats des étudiants est fort simple. Le jeu de simulation est un instrument fort utile pour réaliser des objectifs d'apprentissage de l'histoire: toutefois, ceux-ci ne se réalisent pas de façon immanente à l'activité du jeu, mais nécessitent une programmation éclairée. Cette programmation des objectifs d'apprentissage peut se traduire en changeant les contraintes, en les accentuant en fonction des facteurs que l'on veut faire comprendre aux étudiants. L'avenue la plus prometteuse de recherche dans le domaine se situe dans la manipulation des scénarios de simulation et dans leur évaluation comparative sur le plan pédagogique. Une psychopédagogie de l'apprentissage par simulation nous apparaît, dans cette perspective, fort prometteuse.

REFERENCES

ABT, Clark C. Learning Theory and General Objective of Teaching Games. Abt Associates, 1971.

BAUMAN, Robert, P. Applicability of Piagetian Theory to College Teaching. Journal of College Science Teaching, nov. 1976, 94-96.

CORBEIL, Pierre. Simulation-jeu, simulation-théâtre in L'explosion pédagogique, Fernand Gagné (ed.), Drummondville, 1975.

TORKIA-LAGACE, Mirete. La pensée formelle chez les étudiants de collège 1: objectif ou réalité? Cegep de Limoilou, 1980.

FOURNIER, Michèle. Simulation et jeux éducatifs in Typologie des formules pédagogiques, Gouvernement du Québec, MEQ, DGEC, mai 1978, 249-254.

TABLEAU I

Catégories des réponses des étudiants d'histoire selon leur niveau opératoire.

STADE	DESCRIPTION	STRATEGIE	EXEMPLE
Opératoire Concret Initial	L'étudiant effectue des sériations indépendantes des événements historiques et des événements du jeu. Il n'établit que peu de liens entre les deux sériations.	Juxtaposition de deux sériations d'événements. L'étudiant n'établit de relations qu'entre les événements d'une même série.	Scénario I, équipe française: «Réalité: La France est une grande puissance, autant en Europe qu'à l'étranger avec ses colonies. Jeu: La France possède beaucoup de territoire à l'étranger notamment en Afrique, en Asie et en Océanie. On voit ici similitude. Réalité: En 1904, entente cordiale entre la France et l'Angleterre. Jeu: Pendant les 2/3 du scénario, la France a maintenu une alliance avec l'Angleterre».

STADE	DESCRIPTION	STRATEGIE	EXEMPLE
Opératoire Concret Achevé	L'étudiant établit un grand nombre de similitudes et un grand nombre de différences entre événements historiques et événements du jeu.	Concordance-différence entre deux sériations d'événements. L'étudiant établit des liens entre les événements de séries différentes.	Scénario II, équipe allemande: «Si l'on se fie à la réalité, en janvier 1923 les troupes françaises et belges entrent dans Ruhr. Le seul point commun avec l'histoire se retrouve ici lorsque dans la réalité, l'Allemagne est prise dans des traités avec l'Italie, qui vont contre son épanouissement et subit le désarmement; et dans le jeu, les traités qu'elle entreprend avec l'Italie la conduisent à sa perte».
			Scénario III, l'équipe française: «A cause du retard de l'alliance en Europe, l'alliance franco-anglaise en Afrique est survenue trop tard. Les Italiens avaient eu le temps de se mettre un pied à terre en Afrique et ils y étaient confortablement installés. Encore une fois,si notre alliance avait été plus hâtive, les Italiens auraient probablement été rayés de la carte en Afrique. Ce qui réflète très bien la réalité des Anglais.
			Scénario III, l'équipe japonaise: «La conférence de Washington de 1921 comporte certaines ressemblances avec le déroulement du jeu, en particulier le statu quo des quatre puissances, telles le Japon, les U.S.A., la France et la Grande-Bretagne: consultation commune en cas de conflit».

STADE	DESCRIPTION	STRATEGIE	EXEMPLE
Opératoire Formel	Les événements du jeu et de l'histoire sont considérés comme des éventualités possibles parmi plusieurs autres.	Isolation des variables qui influencent les événements parmi toutes celles possibles. Analyse combinatoire.	Scénario III, équipe de Grande-Bretagne: «La deuxième guerre mondiale n'a pas eu lieu dans notre jeu, elle aurait peut- être éclaté plus tard. La situation géographique de l'Allemagne est propice aux guerres. Nous avons pu, cependant, l'éviter.Ce qui permet de penser que la deuxième guerre mondiale serait due à ce leader dangereux qu'était Hitler». Scénario IV, équipe africaine: «Une grande ressemblance avec la réalité est bien sûr, le problème avec les Français. Ces derniers tenaient beaucoup au Maroc dû à son importance stratégique... Bien sûr, l'Afrique eut des problèmes aussi avec la Grande-Bretagne (en fait avec tous les colonisateurs)... Le trai- té de Paris de 1947 n'est pas «entré envigueur» dans le jeu mais une entente anglo-africaine était vraiment nécessaire telle la réalité. Une différence: ce sont les Anglais qui n'étaient pas très enthousiastes à respecter les traités dans la réalité alors qu'au jeu, c'était plutôt l'inverse...»

MONOGRAPHIES DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Objectifs

Les "Monographies des sciences de l'éducation" ont pour objectif de promouvoir et de diffuser, à une échelle réduite, les résultats de la recherche et de la réflexion actuelle en sciences de l'éducation à l'Université du Québec à Trois-Rivières. Elles portent sur des sujets variés d'intérêt théorique ou pratique et se présentent sous couverture carton souple avec reliure en boudin plastique.

Financement

La publication des Monographies est possible grâce à une subvention FCAC allouée par le Décanat des études avancées et de la recherche au Département des sciences de l'éducation.

Éditeur

Dany Laveault, Ph.D., professeur au Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Trois-Rivières.

Comité de lecture

Chaque monographie est révisée par au moins un, parfois deux lecteurs externes au Département des sciences de l'éducation. Pour l'année 1983, les Monographies sont fières d'avoir pu compter sur la collaboration des expert(e)s suivant(e)s:

Professeur Dewey A. Adams, College of Education, Ohio State University.

Professeur Yves Bégin, INRS-éducation, Université du Québec.

Professeur Andrée Boisclairs, Département de psychopédagogie, Université Laval.

Professeur James J. Buffer Jr., College of Education, Ohio State University.

Professeur Christiane Piché-Gilbert, Département de psychologie, Université du Québec à Trois-Rivières.

Professeur Stanislas Van-Tham, Département des sciences de l'éducation, Université du Québec à Chicoutimi.

Renseignements

Pour obtenir de plus amples renseignements concernant les Monographies ou encore pour obtenir un abonnement annuel (12$ pour chaque volume de six numéros par année), veuillez adresser toute correspondance à:

Dany Laveault
Les Monographies
Sciences de l'éducation
U.Q.T.R.
C.P. 500
Trois-Rivières (Québec)
G9A 5H7

Le premier volume des Monographies, paru en 1982, comprend les 6 numéros suivants:

DÉJÀ PARU

LAVEAULT, Dany. L'analyse séquentielle: une approche multidimensionnelle des séquences de développement cognitif. Vol. 1, no 1, 1982. Prix: 3,00$ (50 pages).

GINGRAS, Jacques. Projet éducatif, recherche-action et approche systémique. Vol. 1, no 2, 1982. Prix: 1,50$ (25 pages).

ROY, Madeleine. Elaboration d'un code dans un groupe. Vol. 1, no 3, 1982. Prix: 1,75$ (30 pages).

ANGENOT, Pierre L'expérience d'habiter: repère pour une philosophie de l'éducation? Vol. 1, no 4, 1982. (115 pages).

ET

TREMPE, Pierre-Léon. Sur les caractéristiques d'une bonne activité pédagogique. Vol. 1, no 5 (11 pages), 1982. Prix pour les deux (2) numéros: 5,00$ (ne peuvent être vendus séparément).

ROUSSE, Bernard F. Développement d'un modèle anthropo-technologique d'utilisation et d'intégration du micro-ordinateur dans le contexte d'une approche néo-humaniste de l'apprentissage. Vol. 1, no 6, 1982. Prix: 3,00$ (75 pages).

Le second volume des Monographies disponible dès maintenant comprend les nouveaux titres suivants:

DESAULNIERS, Marie-Paule. L'éducation sexuelle et les valeurs. Vol. II, no 1, 1982. Prix: 2,50$ (25 pages.)

ANGENOT, Pierre Révolution tranquille, copernicienne, dialectique en éducation. Positions préliminaires pour une analyse discursive. Vol. II, no 2, 1983. Prix: 3,50$ (42 pages).

NOUVEAU

HÉROUX, Louise Le développement du concept de soi chez les enfants de 5 à 8 ans. Vol. II, no 3, 1983. Prix: 2,50$ (27 pages).

LAVEAULT, Dany
CORBEIL, Pierre Psychopédagogie du jeu de simulation pour l'apprentissage de l'histoire. Vol. II, no 4, 1983. Prix: 2,00$ (20 pages).

MILETTE, Claude Individual Group Project Approach. (10 pages) et Learning Process (8 pages). Vol. II, no 5, 1983. Prix: 2,00$

ROY, Madeleine Créativité et antagonisme des hémisphères cérébraux. Vol. II, no 6, 1983. Prix: 2,00$ (18 pages).

ET BIENTÔT DISPONIBLE

GINGRAS, Jacques Micro-ordinateurs et troubles d'apprentissage en lecture. Vol. III, no 1, 1983. Prix: 3,50$ (37 pages).

Pour vous procurer une ou plusieurs Monographies précédentes, faites parvenir votre chèque ou bon de commande à l'adresse indiquée au bas de cette page en prenant bien soin de spécifier les numéros et les volumes que vous désirez. Faites vos chèques au nom de l'**Université du Québec à Trois-Rivières** ou **U.Q.T.R.**

Faites parvenir à:

Les Monographies
a/s Dany Laveault
C.P. 500 Sciences de l'éducation
U.Q.T.R., Trois-Rivières
G9A 5H7